

ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMANIN ZİHİNSEL İMAJ NETLİĞİNE ETKİSİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DESTEĞİ¹

IMPACT OF MENTAL IMAGERY CREATION ON VIVIDNESS OF MENTAL IMAGERY AND LEARNER AUTONOMY SUPPORT BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS¹

Araştırma Makalesi

Burcu ÇAYLI²

Sabahattin DENİZ³

Makale gönderim tarihi 11 Mart 2021

Makale kabul tarihi 2 Haziran 2021

Özet

Öğrenme, bireyin zihin sürecinde bazı değişikliklerin oluşması ile başlar. Bilişsel öğrenmeler, çocuğun yaşamında somut ve soyut birçok kavramın zihinsel netlik kazanması ile elde edilir. İlkokul sürecinde öğretmenler, öğrencilerinin zihinsel imaj gelişimlerini, uygun öğrenme koşulları sağlayarak ve nasıl öğrenmeleri gerektiğine rehberlik ederek destek olurlar. Bu bağlamda, çalışmamızın amacı, zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj netlikleri üzerine etkilerini incelemek ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerini belirlemektir. Araştırmada öğrencilere yönelik yarı deneysel model ve sınıf öğretmenlerine yönelik tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya, ilkökul 3. sınıf düzeyinde 41 öğrenci ile 504 sınıf öğretmeni katılmıştır. Elde edilen bulgularda; öğrencilerin deney öncesi ve sonrası zihinsel imaj netlikleri, öyküleyici metni anlama düzeyleri anlamlı bir fark göstermemiştir. Sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, kıdem, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, okuttukları sınıf düzeyine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, öğrenen özerkliği, özerklik desteği, zihinsel imaj netliği, zihinsel imaj oluşturma.

Abstract

Learning begins with the occurrence of some changes in the mental process of the individual. Cognitive learning is achieved by gaining mental vividness of many concrete and abstract concepts in a child's life. In the primary school process, teachers support their students' mental imagery development by providing appropriate learning conditions and guidance about how they should learn. In this connection, the purpose of the current study is to examine the effects of mental imagery formation teaching on the mental imagery vividness of primary school 3rd grade students and to determine the extent to which class teachers deem displaying learner autonomy supporting behaviours necessary and the extent to which they display these behaviours. In the current study, the quasi-experimental design was used with the students and the survey model was used with the class teachers. The participants of the current study are 41 third grade students and 504 class teachers. The findings have revealed that no significant change occurred in the students' mental vividness and reading comprehension levels before and after the experimental process. It was found that there are similarities and differences between the class teachers' learner autonomy supporting behaviours in terms of gender, professional seniority, socio-economic level of the school where they are working and the grade level they are teaching.

Key Words: Reading comprehension, learner autonomy, autonomy support, mental imagery vividness, formation of mental imagery.

¹ Bu çalışma birinci yazar tarafından, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, burcu_cyl@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2030-1674>

³ Prof. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, sabahattin.deniz@idu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9595-2917>

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl eğitim yaklaşımları öğretmen yetiştirme anlayışında, öğrencilere kazandırılması istenilen güncel beceriler, yenilikçi ve keşfedici öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, eğitim sistemimizde temel eğitimden üniversite eğitimine kadar her eğitim kademesinde eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 vizyonu kapsamında hazırlanan on birinci kalkınma planında öğrencilerin kazanmaları gereken becerileri yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için fikirlerini özgürce ifade etmeleri, fikirlerini gerçekleştirmeleri, diğer öğrencilerin bu fikirlere ilişkin görüşlerini açıklamaları ve fikirlerinin doğruluğunu sorgulamalarına yönelik eğitim öğretim süreçlerinin hazırlanması istenilmiştir (Özmantar, Bingölbali, Demir, Sağlam ve Keser, 2009).

Bu tür öğrenme-öğretme süreçlerinde ele alınması gereken becerilerden biri de zihinsel imaj oluşturma (mental imagery) becerisi olmuştur. Zihinsel imaj oluşturma, okuyucuların okuma esnasında ve sonrasında beş duyu temelinde kendi duygularıyla ve ön bilgileriyle bağlantı kurarak oluşturdukları zihin resimleridir (Kocaarslan, Akyol ve Güneş, 2017). Zihinsel imaj oluşturma becerisine yönelik yapılan çalışmalarda zihinsel imaj oluşturma becerisinin; öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinde okunan metni anlamada, metni hatırlamada ve metnin parçaları arasında bağlantı kurmada etkili bir strateji olduğu belirtilmektedir (Fisher, 2007; Jenkins, 2009; Keskin, Ay ve Akıllı, 2016; Macomber, 2001; Rose, Parks, Androes ve McMahan, 2000). Bu sebeple, öğrencilere bu stratejinin kullanımı okul öncesi dönemden itibaren öğretilmelidir.

Zihinsel imaj oluşturma stratejisinin öğretiminde öyküleyici metinlerden yararlanıldığı görülmektedir (Fisher, 2007; Macomber, 2001; Oakhill ve Patel, 1991). Bunun nedeni, öyküleyici metinlerde yer alan unsurları zihinde canlandırmanın daha kolay olması ve öyküleyici metinlerin bu stratejinin öğretiminde elverişli olmasıdır (Duffy, 2009). Ulusal alanyazın incelendiğinde öyküleyici metinlerde zihinsel imaj oluşturma stratejisinin ele alındığı çalışmanın az olduğu görülmektedir. Kocaarslan (2015) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada zihinsel imaj oluşturma öğretiminin metni anlama ve zihinsel imaj netliği üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma stratejisini öğrenmelerinde, okuduklarını anlamalarında ve zihinsel imaj netliği kazanmalarında öğretmenlere görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, strateji öğretimi yaparken sesli düşünerek öğrencilere model olmaları ve zihninde olup bitenleri öğrencilerine duyurmaları önem kazanmaktadır (Çalışkan, 2016). Ayrıca bu süreçte öğretmenlerin, öğrencileri tek bir doğru cevaba yönlendirmek yerine, fırsatlar ve seçenekler sunarak onların özerk yönlerini desteklemeleri gerekmektedir. Çünkü öğrencinin özerk öğrenen özelliği gösterebilmesi uygun koşulların kendisine sunulmasına ve nasıl öğreneceğini öğrenmesine bağlıdır (Aydoğdu, 2009). Holec'e (1991) göre, öğrenen özerkliğini kazanan öğrenciler kazanacağı amaçları tanımlayarak öğrenme içeriğini ve öğrenmeyi gerçekleştireceği koşulları belirleyebilir ve böylece kendi öğrenmesini değerlendirip yönetebilir. Bu sebeple, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin ne ölçüde desteklenmesini gerekli gördükleri ve öğretmenlerin bu davranışları ne ölçüde gerçekleştirdiklerinin bilinmesi önemli görülmektedir (Oğuz, 2013). Bu bağlamda, araştırmamızda, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturmaları ve öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını belirlemek amacı ile aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1-Deney grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2-Kontrol grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4-Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5-Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7- Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri; cinsiyete, kıdeme, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, öğrencilerin zihinsel imaj netliklerini ortaya çıkarmak için yarı deneysel model, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerini belirlemeye yönelik tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada yarı deneysel modellerden denkleştirilmiş deney ve kontrol gruplu ön test-son test desene yer verilmiştir. Araştırmacı, bu tür araştırmalarda deneysel işlem için yapay grup oluşturmadığı durumlarda yarı deneye başvurur. Bir sınıfı seçkisiz olarak iki farklı gruba ayırmak sınıf ortamını bozduğu için, çoğu zaman el değmemiş gruplarla çalışılarak yarı deneysel desenler kullanılır. Araştırmacı; deney ve kontrol grubunu belirler, ön testi iki gruba da uygular, deneysel işlemi sadece deney grubuna uygular ve en sonunda iki grup arasındaki farkı ölçmek için her iki gruba son testi uygular (Creswell, 2017, s. 396). Tarama modelinde ise; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanması amaçlanır. Betimsel araştırmalar, verilen durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda yaygın olan betimsel tarama çalışmalarında, araştırmacılar tarafından bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özellikleri özetlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Bağcılar ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan ilkököl 3. sınıf öğrencileri ile İstanbul'un Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu ilçeler rastgele belirlenmiştir. İşlem sürecinde, araştırmanın deney ve kontrol grubu örneklemini, rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden "amaçsal (amaçlı) örnekleme" yöntemine göre belirlenen İstanbul'un Bağcılar ilçesinde düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bir devlet ilkökulunda öğrenim gören 3. sınıf düzeyindeki şubeler içinden rastgele belirlenen iki şubeden yine rastgele seçilen 20 deney grubu, 21 kontrol grubu olmak üzere 41 öğrenci oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışmak istendiğinde kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Ayrıca evrendeki ilkökulların içinden rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden "amaçlı örnekleme" yöntemiyle seçilen ilkökullarda görev yapmakta olan 504 sınıf öğretmeni gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilere ilişkin verileri toplamak için zihinsel imaj netliğini ölçmek amacıyla Sheveland (1992) tarafından geliştirilen "3-6. sınıf öğrencilerine yönelik "Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği"nin Kocaarslan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Tamamı 21 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri, "Çok net: canlı." (4 puan); "Orta derecede net: canlı." (3 puan); "Net değil ancak tanınabilir." (2 puan); "Belirsiz ve karanlık." (1 puan) ve "Görüntü yok ancak biliniyor." (0 puan) şeklinde derecelendirilerek puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler yedi duyuşsal özellikten (görme, işitme, tatma, dokunma, hareket-eylem, koku ve his-duyuş) birini içermektedir (Sheveland, 1992). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. Çalışmamızda ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için öyküleyici metni anlamaya yönelik sorulardan oluşan "Öyküleyici Metni Anlama Testi" uygulanmıştır. "Öyküleyici Metni Anlama Testi" hazırlanırken Akyol'da (2016) yer alan metinden ve metne ilişkin sorulardan yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin veriler ise; Oğuz'un (2013) geliştirdiği "Öğrenen Özerkliği'ni Destekleme Ölçeği" ile elde edilmiştir. 16 maddelik 5'li likert tipinde olan ölçek "duyuş ve düşünce desteği (7 madde)", "öğrenme süreci desteği (5 madde)", "değerlendirme desteği (4 madde)" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bir kısmı; öğretmenlerin, ölçeğin alt boyutlarında bulunan öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine ilişkin görüşlerini, diğer kısmı ise bu davranışları sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirtmelerini

sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçeğin 16 maddeden oluşan özerklik destekleyici davranışların gerekliliği için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olup bu katsayı alt boyutlara göre, birinci alt boyuttan başlayarak sırasıyla; 0.85, 0.76 ve 0.81'dir. Ölçeğin 16 maddeden oluşan özerklik destekleyici davranışların sergilenmesi için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.92; alt boyutlara göre, birinci alt boyuttan başlayarak sırasıyla; 0.88, 0.80 ve 0.86'dır. Araştırmada, ölçeğin toplam Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı alt boyutlara göre, birinci alt boyuttan başlayarak sırasıyla; 0.85, 0.85 ve 0.84'tür. Ölçeğin 16 maddeden oluşan özerklik destekleyici davranışların sergilenmesi için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise alt boyutlara göre birinci alt boyuttan başlayarak sırasıyla; 0.84, 0.83 ve 0.84'tür. Ayrıca, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, kitap okuma sıklığı, oyun oynama süresinden oluşan değişkenler ile sınıf öğretmenlerinin; cinsiyeti, kıdemi, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve okuttukları sınıf düzeyinden oluşan değişkenler hakkında bilgi sahibi olmak için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yapılacak istatistiksel testlere karar vermek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada "Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği" ve "Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği" nin toplam puanlarının ve ele alınan tüm alt boyutlarının Skewness değerlerinin +1 ile -1, Kurtosis değerlerinin ise +2 ile -1 arasında olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu değerler dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Huck'a göre (2008) verilerin normal dağılım göstermesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin bu değerler arasında olması gerekmektedir (Seçer,2015). Bu nedenle, araştırmada verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek bağımsız örneklem t -testi, bağımlı örneklem t -testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Deney grubu öğrencilerinin ZİNÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney grubunun ZİNÖ ön test- son test puanlarının t-testi sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Deney Grubu	ZİNÖ-ön test	20	68.20	10.29	19	.535	.599
	ZİNÖ-son test	20	67.10	12.87			

p>0.05

Uygulanan deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [t(20)= .535, p >.05]. Deney grubu öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturma öğretimi sürecinde zihinsel imaj netliklerinin etkilenmediği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Kontrol grubu öğrencilerinin ZİNÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kontrol grubunun ZİNÖ ön test- son test puanlarının t-testi sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Kontrol Grubu	ZİNÖ-ön test	21	65.76	7.36	20	1.177	.253
	ZİNÖ-son test	21	62.61	14.13			

$p > 0.05$

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(21)=1.177$, $p > .05$]. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Türkçe öğretim programının etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel imaj netliklerine anlamlı düzeyde etki etmediği söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun ZİNÖ son test puanlarının t-testi sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
ZİNÖ	Deney	20	67.10	12.87	39	1.060	.296
Son test	Kontrol	21	62.61	14.13			

$p > 0.05$

Deney ve kontrol grubu için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre ZİNÖ son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(41)= 1.060$, $p > .05$]. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zihinsel imaj netliklerinin benzer olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin ÖMAT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney grubunun ÖMAT ön test- son test puanlarının t-testi sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Deney	ÖMAT- ön test	20	61.20	15.20	19	-1.297	.210
Grubu	ÖMAT- son test	20	65.75	10.45			

$p > 0.05$

Uygulanan deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t-testine göre deney grubu öğrencilerinin ÖMAT son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(20)= -1.297$, $p > .05$]. Uygulanan deneysel işlemin sonucunda deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama becerilerinin değişmediği söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol grubunun ÖMAT ön test- son test puanlarının t-testi sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Kontrol	ÖMAT- ön test	21	51.14	20.27	20	-1.496	.150
Grubu	ÖMAT- son test	21	57.61	19.99			

$p > 0.05$

Kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(21)= -1.496$, $p > .05$]. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Türkçe öğretim programında yer alan etkinliklerin onların öyküleyici metni anlama becerilerini değiştirmediği söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖMAT son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubunun ÖMAT son test puanlarının t-testi sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
ÖMAT	Deney	20	65.75	10.45	39	1.619	.113
Son test	Kontrol	21	57.61	19.99			

p>0.05

Deney ve kontrol grubu için yapılan bağımsız gruplar t- testi sonucuna göre ÖMAT son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [t(41)= 1.619, p>.05]. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri; cinsiyete, kıdeme, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan t- testi analiz sonuçları Tablo 7’ de, Tablo 8’ de, Tablo 9’ da ve Tablo 10’ da verilmiştir.

7.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bulguları

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonucu

		N	\bar{x}	Ss	sd	t	p	
GEREKLİLİK	Duygu ve düşünce desteği	Kadın	299	32.73	2.27	502	2.74	.006*
		Erkek	205	32.13	2.56			
	Öğrenme süreci desteği	Kadın	299	22.80	2.16	502	3.12	.002*
		Erkek	205	22.14	2.59			
	Değerlendirme desteği	Kadın	299	17.35	2.43	502	1.64	.102
		Erkek	205	16.98	2.59			
Davranışların gerekliliği (Toplam)	Kadın	299	72.89	5.79	502	2.93	.003*	
	Erkek	205	71.26	6.58				
		N	\bar{x}	Ss	sd	t	p	
SERGİLENME	Duygu ve düşünce desteği	Kadın	299	30.10	3.14	502	3.29	.001*
		Erkek	205	29.11	3.58			
	Öğrenme süreci desteği	Kadın	299	20.80	2.76	502	3.58	.000*
		Erkek	205	19.83	3.27			
	Değerlendirme desteği	Kadın	299	15.71	2.77	502	2.14	.033*
		Erkek	205	15.14	3.11			
Davranışların sergilenmesi (Toplam)	Kadın	299	66.62	7.55	502	3.44	.001*	
	Erkek	205	64.09	8.85				

*p<0.05

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın; öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [t(502)=2.74, p<.05] ve “öğrenme süreci desteği” [t(502)=3.12, p<.05] alt boyutlarında ve “davranışların gerekliliği toplam puanı”nda [t(502)=2.93, p.05] anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farkın kadınların lehine olduğu görülmektedir. “Değerlendirme desteği” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [t(502)=3.29, p<.05], “öğrenme süreci desteği” [t(502)=3.58, p<.05], “değerlendirme desteği” [t(502)=2.14, p<.05] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda [t(502)=3.44, p<.05] anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farkın kadınların lehine olduğu görülmektedir.

7.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Kıdeme Göre Bulguları

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri kıdeme göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin kıdeme göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

	Kıdem	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
GEREKLİLİK	Duygu ve düşünce desteği	A/1-5 yıl	39	32.38	2.33			
		B/ 6-10 yıl	104	32.69	2.20			
		C/ 11-15 yıl	90	32.67	2.37	4	.517	.723
		D/16-20 yıl	89	32.37	2.56	499		
		E/21 yıl ve üzeri	182	32.36	2.49	503		
		Toplam	504	32.49	2.41			
	Öğrenme süreci desteği	A/ 1-5 yıl	39	22.30	2.61			
		B/ 6-10 yıl	104	22.31	2.54			
		C/ 11-15 yıl	90	22.32	2.42	4	1.041	.386
		D/ 16-20 yıl	89	22.86	2.38	499		
		E/21 yıl ve üzeri	182	22.65	2.15	503		
		Toplam	504	22.53	2.36			
	Değerlendirme desteği	A/1-5 yıl	39	17.46	2.21			
		B/6-10 yıl	104	17.00	2.52			
		C/11-15 yıl	90	16.94	2.44	4	.766	.548
		D/16-20 yıl	89	17.22	2.75	499		
		E/21 yıl ve üzeri	182	17.39	2.46	503		
		Toplam	504	17.20	2.50			
	Davranışların gerekliliği (Toplam)	A/1-5 yıl	39	72.15	5.97			
		B/6-10 yıl	104	72.00	6.18			
C/11-15 yıl		90	71.94	6.06	4	.150	.963	
D/16-20 yıl		89	72.46	6.68	499			
E/21 yıl ve üzeri		182	72.40	6.06	503			
Toplam		504	72.23	6.17				

		n	\bar{x}	Ss	sd	F	p		
Duygu ve düşünce desteği	A/1-5 yıl	39	29.97	2.25					
	B/6-10 yıl	104	29.21	3.67					
	C/11-15 yıl	90	28.98	3.10	4	2.941	.020*	C-E	
	D/16-20 yıl	89	29.73	3.18	499				
	E/21 yıl ve üzeri	182	30.26	3.50	503				
Toplam		504	29.70	3.36					
Öğrenme süreci desteği	A/1-5 yıl	39	19.79	2.82					
	B/6-10 yıl	104	19.33	3.17					
	C/11-15 yıl	90	19.88	2.84	4	8.289	.000*	B-D	
	D/16-20 yıl	89	21.03	2.95	499			B-E	
	E/21 yıl ve üzeri	182	21.12	2.85	503			C-E	
Toplam		504	20.41	3.01					
Değerlendirme desteği	A/1-5 yıl	39	15.51	2.60					
	B/6-10 yıl	104	14.78	3.01					
	C/11-15 yıl	90	14.47	2.94	4	8.048	.000*	B-E	
	D/16-20 yıl	89	15.65	3.17	499			C-D	
	E/21 yıl ve üzeri	182	16.28	2.56	503			C-E	
Toplam		504	15.48	2.92					
Davranışların sergilenmesi (Toplam)	A/1-5 yıl	39	65.28	6.62*		7.142	.000*		
	B/6-10 yıl	104	63.33	8.89					
	C/11-15 yıl	90	63.35	7.62	4			B-E	
	D/16-20 yıl	89	66.41	8.09	499			C-E	
	E/21 yıl ve üzeri	182	67.67	7.86	503				
Toplam		504	65.59	8.19					

*p<0.05

A=1-5 yıl B=6-10 yıl C=11-15 yıl D=16-20 yıl E=21 ve üstü

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(4,499)=0.517, p>.05], “öğrenme süreci desteği” [F(4,499)= 1.041, p>.05], “değerlendirme desteği” [F(4,499)= 0.766, p>.05] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda [F(4,499)= 0.150, p>.05] anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine anlamlı bir etki etmediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilenme düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(4,499)=2.941, p<.05], “öğrenme süreci desteği” [F(4,499)=8.289, p<.05], “değerlendirme desteği” [F(4,499)=8.048, p<.05] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda [F(4,499)=7.142, p<.05] anlamlı olduğu bulunmuştur. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmış ve ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda, kıdemi 11-15 yıl (\bar{X} =28.98) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =30.26) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl (\bar{X} =19.33) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin kıdemi 16-20 yıl (\bar{X} =21.03) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 16-20 yıl olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl (\bar{X} =19.33) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri (\bar{X} = 21.12) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl (\bar{X} =19.88) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =21.12) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X}=14.78$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=16.28$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X}=14.47$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 16-20 yıl ($\bar{X}=15.65$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 16-20 yıl olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X}=14.47$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=16.28$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X}=63.33$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=67.67$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. “Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X}=63.35$) olanların öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=67.67$) olanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların lehine olduğu görülmektedir. Kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin arttığı söylenebilir.

7.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Çalışılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Bulguları

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	
GEREKLİLİK	Duygu ve düşünce desteği	A/Düşük	108	32.42	2.52	2	.438	.645	
		B/Orta	315	32.56	2.37	501			
		C/Yüksek	81	32.29	2.43	503			
		Toplam	504	32.49	2.41				
	Öğrenme süreci desteği	A/Düşük	108	22.32	2.73	2	2.169	.115	
		B/Orta	315	22.70	2.24	501			
		C/Yüksek	81	22.17	2.28	503			
		Toplam	504	22.53	2.36				
	Değerlendirme Desteği	A/Düşük	108	16.97	2.52	2	.836	.434	
		B/Orta	315	17.31	2.45	501			
		C/Yüksek	81	17.09	2.70	503			
		Toplam	504	17.20	2.50				
Davranışların gerekliliği (Toplam)	A/Düşük	108	71.72	6.63	2	1.332	.265		
	B/Orta	315	72.57	6.06	501				
	C/Yüksek	81	71.56	5.95	503				
	Toplam	504	72.23	6.17					
		n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	
SERGİLENME	Duygu ve düşünce desteği	A/Düşük	108	28.80	3.74	2	4.997	.007*	A-B
		B/Orta	315	29.92	3.15	501			A-C
		C/Yüksek	81	30.03	3.44	503			
		Toplam	504	29.70	3.36				
	Öğrenme süreci desteği	A/Düşük	108	19.35	3.32	2	8.854	.000*	A-B
		B/Orta	315	20.67	2.93	501			A-C
		C/Yüksek	81	20.81	2.57	503			
		Toplam	504	20.41	3.01				
	Değerlendirme desteği	A/Düşük	108	14.72	3.17	2	5.348	.005*	A-B
		B/Orta	315	15.60	2.82	501			A-C
		C/Yüksek	81	16.01	2.81	503			
		Toplam	504	15.48	2.92				
Davranışların sergilenmesi (Toplam)	A/Düşük	108	62.87	9.10	2	7.992	.000*	A-B	
	B/Orta	315	66.20	7.91	501			A-C	
	C/Yüksek	81	66.86	7.26	503				
	Toplam	504	65.59	8.19					

*p<0.05

A=Düşük B=Orta C=Yüksek

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(2,501)=0.438, p>.05], “öğrenme süreci desteği” [F(2,501)= 2.169, p>.05] , “değerlendirme desteği” [F(2,501)= 0.836, p>.05] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda [F(2,501)= 1.332, p>.05] anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine anlamlı bir etki etmediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [F(2,501)=4.997, p<.05], “öğrenme süreci desteği” [F(2,501)=8.854, p<.05], “değerlendirme desteği” [F(2,501)=5.348, p<.05] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda [F(2,501)=7.992, p<.05] anlamlı olduğu bulunmuştur. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =28.80) olanların sosyo-ekonomik düzeyi orta (\bar{X} =29.92) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =28.80) olanların sosyo-ekonomik düzeyi yüksek (\bar{X} =30.03) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =19.35) olanların sosyo-ekonomik düzeyi orta (\bar{X} =20.67) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =19.35) olanların sosyo-ekonomik düzeyi yüksek (\bar{X} =20.81) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =14.72) olanların sosyo-ekonomik düzeyi orta (\bar{X} =15.60) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “değerlendirme desteği” alt boyutunda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =14.72) olanların sosyo-ekonomik düzeyi yüksek (\bar{X} =16.01) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =62.87) olanların sosyo-ekonomik düzeyi orta (\bar{X} =66.20) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın orta düzeydeki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük (\bar{X} =62.87) olanların sosyo-ekonomik düzeyi yüksek (\bar{X} =66.86) olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın yüksek düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

7.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Gerekli Görme ve Sergileme Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Bulguları

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu

		n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	
GEREKLİLİK	Duygu ve düşünce desteği	1.sınıf	127	32.73	2.34	.743	.527		
		2.sınıf	139	32.52	2.34				3
		3.sınıf	118	32.33	2.67				500
		4.sınıf	120	32.35	2.28				503
		Toplam	504	32.49	2.41				
	Öğrenme süreci desteği	1.sınıf	127	23.11	2.02	3.689	.012*	1-2.sınıf	
		2.sınıf	139	22.21	2.54				3
		3.sınıf	118	22.41	2.39				500
		4.sınıf	120	22.40	2.38				503
		Toplam	504	22.53	2.36				
	Değerlendirme desteği	1.sınıf	127	17.41	2.40	.465	.707		
		2.sınıf	139	17.10	2.58				3
3.sınıf		118	17.22	2.55	500				
4.sınıf		120	17.09	2.50	503				
Toplam		504	17.20	2.50					
Davranışların Gerekliliği (Toplam)	1.sınıf	127	73.26	5.82	1.608	.187			
	2.sınıf	139	71.84	6.31				3	
	3.sınıf	118	71.96	6.44				500	
	4.sınıf	120	71.85	6.05				503	
	Toplam	504	72.23	6.17					
		N	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	
SERGİLENME	Duygu ve düşünce desteği	1.sınıf	127	30.24	3.44	2.044	.107		
		2.sınıf	139	29.23	2.88				3
		3.sınıf	118	29.60	3.78				500
		4.sınıf	120	29.76	3.31				503
		Toplam	504	29.70	3.36				
	Öğrenme süreci desteği	1.sınıf	127	21.15	3.08	4.216	.006*	1-2.sınıf	
		2.sınıf	139	19.89	2.82				3
		3.sınıf	118	20.44	3.21				500
		4.sınıf	120	20.19	2.84				503
		Toplam	504	20.41	3.01				
	Değerlendirme desteği	1.sınıf	127	15.64	2.95	1.152	.328		
		2.sınıf	139	15.09	2.79				3
3.sınıf		118	15.66	2.96	500				
4.sınıf		120	15.57	2.99	503				
Toplam		504	15.48	2.92					
Davranışların Sergilenmesi (Toplam)	1.sınıf	127	67.04	8.60	2.651	.048*	1-2.sınıf		
	2.sınıf	139	64.23	7.07				3	
	3.sınıf	118	65.72	8.90				500	
	4.sınıf	120	65.53	8.06				503	
	Toplam	504	65.59	8.19					

*p<0.05

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan

ANOVA sonucunda ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [$F(3,500)=0.743, p>.05$], “değerlendirme desteği” [$F(3,500)=0.465, p>.05$] alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda [$F(3,500)=1.608, p>.05$] aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$F(3,500)=3.689, p<.05$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre, 1.sınıf ($\bar{X}=23.11$) okutan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda, 2. sınıfı ($\bar{X}=22.21$) okutan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın, 1.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” [$F(3,500)=2.044, p>.05$] ve “değerlendirme desteği” [$F(3,500)=1.152, p>.05$] alt boyutlarında aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda, ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda [$F(3,500)=4.216, p<.05$] ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda [$F(3,500)=2.651, p<.05$] aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre, ölçeğin “öğrenme süreci desteği” alt boyutunda 1. sınıfı ($\bar{X}=23.11$) okutan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, 2.sınıfı ($\bar{X}=22.21$) okutanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. “Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda, 1. sınıfı ($\bar{X}=21.15$) okutan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin 2. sınıfı ($\bar{X}=19.89$) okutanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturma stratejisinin öğretiminin zihinsel imaj netlik düzeylerine ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkileri incelenmiş bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme ve sergileme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre; deney grubu öğrencilerinin ZİNÖ 'den aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Deneysel işlemin zihinsel imaj netliklerine etkisinin anlamlı düzeyde farklılaşmamasından dolayı deney grubu öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturma stratejisini okuma esnasında tam olarak uygulayamadıkları söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin; ön bilgilerinin, yaşantılarının ve hayal dünyalarının zihinsel imaj oluşturmalarında yetersiz kaldığı söylenebilir. Zihinsel imaj oluştururken daha detaylı düşünemedikleri, canlı imajlar oluşturmada yaşantılarının eksik olduğu söylenebilir. Alanyazın taramalarında bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Kocaarslan'ın (2015) araştırmasında deney grubunda yer alan öğrenciler ile yapılan görüşmelere göre; zihinsel imaj oluşturma stratejisinin okurken zihinlerinde oluşturdukları imajların netliğini ve canlılığını arttırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde; oluşan resimlerin daha cansız ve sönük olduğu, uygulama sonrasında ise; daha ayrıntılı düşünebilmelerinden dolayı okunanlar ile ilgili oluşturulan imajların daha canlı olduğu belirtilmiştir. Alvermann, Swafford ve Montero' ya (2004) göre, yaşantılar ve şemalar zihinsel imaj oluşturma ile bağlantılıdır. Herhangi bir bilgisi olmayan, onunla ilgili yaşantı geçirmeyen birinin zihinsel imajlar oluşturmada zorlanabileceği söylenebilir. Macomber'ın (2001) yaptığı araştırmada, zihinsel imaj oluşturma stratejisi ile zihinsel imaj netliği arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur. Macomber'ın (2001) araştırma bulgusu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğrencilerin zihinsel imaj netliği ile ilgili çalışmalarda daha çok deney grubundaki etkiye odaklanıldığı ancak kontrol grubundaki öğrencilerin gelişimi ile ilgili etkiye ilişkin açıklamalara yer verilmediği görülmektedir. MEB' de uygulanan Türkçe

öğretim programının eğitim durumlarında kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin zihinsel imaj netliğini ve canlılığını arttırmada istenilen etkiyi göstermediği söylenebilir. Kazanımlarda yer alan zihinde canlandırmada etkinliklerin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmamızda zihinsel imaj oluşturma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturma stratejisini uygulama becerisini geliştirememiş oldukları görülmektedir. Strateji kullanımının etkili bir şekilde gelişebilmesi uzun bir süreç gerektirebilir. Bu nedenle uygulama süresi ile de ilişkili olabilir. Zihinsel imaj oluşturma stratejisinin uygulama etkinlikleri deney grubu öğrencilerinin zihinsel imaj netliklerini arttırmada anlamlı bir etki yaratmadığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, şemaları, okuma sıklıklarının ara sıra olması, zihinsel imaj netliğinin canlı hale gelmesinde etkili olmadığını yansıtmaktadır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ÖMAT'tan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Eldeki araştırma bulgusu, Pressley'in (1976) yaptığı araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir. Pressley'in (1976) araştırmasında; zihinsel imaj oluşturma stratejisinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okudukları metni anlamada kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gambrell ve Bales'in (1986) düşük anlama seviyesine sahip olan 3. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanan zihinsel imaj oluşturma stratejisinin okudukları metni anlama puanlarını arttırdığı görülmüştür. Brooker'ın (2013) üçüncü sınıflar üzerine yaptığı araştırmasına göre; zihinsel imaj oluşturma stratejisinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama ölçümlerinden elde edilen puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Brooker'ın (2013) bulgusu, bu araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla uygulanan zihinsel imaj oluşturma stratejisi okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olmamış olabilir. Bağımsız okuma becerilerinin özellikle ilkökul dördüncü sınıf ve sonrası dönemlerde gelişmesinden dolayı bu dönemlerde öğrenciler anlama sürecini kendileri yönetebilecek hale gelirler (Keskin ve diğerleri, 2016). Uygulamaya katılan öğrencilerin ilkökul 3. sınıf düzeyinde olmalarından dolayı etkili bir anlama süreci geçiremedikleri söylenebilir. Kitap okuma sıklıklarının istenilen düzeyde olmamasının; öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, hem de zihinsel imaj oluşturma stratejisini uygulama becerilerini edinmelerinde yetersiz kalmasına neden olduğu düşünülebilir. Zihinsel imaj oluşturma stratejisini uygulayan öğrenciler var olan bilgileriyle yeni öğrendiklerini bütünleştirerek onlara anlam yüklerler. Böylece yeni öğrenmelerin temellerini oluştururlar (Kaplan, 2016). Deney grubu öğrencileri okuma çalışmasında bu ilişkiyi kuramamış olabilir. MEB'de uygulanan Türkçe öğretim programında yer alan metinlerin, etkinliklerdeki anlama stratejilerinin kazandırılmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı söylenebilir. Okuma sıklığı, anne ve babaların eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri okuma materyallerinin ve yaşantılarının zenginleştirilmesinde yetersiz kalmış olabilir. Zihinsel imaj oluşturma stratejisi ile okuduğunu anlamaya yönelik yapılan araştırmalar uygulama süresinin, kullanılan metin türlerinin, uygulanan öğretim modeli ve stratejilerinin, uygulamaya alınan öğrencilerin özelliklerinin, karşılaştırılan gruplarda uygulanan öğretimin deneysel araştırma sonuçlarına etki ettiğini göstermiştir (Kocaarslan, 2015). Öğrencilerin bu uygulamalarla ilk kez karşılaşmış olmaları strateji kullanımını tam olarak kavrayamamalarına neden olmuş olabilir. Öğrencilerin biyolojik olarak olgunlaşmaları, sahip olmaları gereken bilgi, beceri, ilgi ve tutumlarından oluşan hazırbulunuşluk düzeyleri onların okuma becerilerini geliştirmelerinde etkilidir (Çelenk, 2008). Uygulamaya alınan öğrencilerin özelliklerine bakıldığında okuma sıklığının bazen olmasının, okumaya olan ilgilerinin ne düzeyde olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla bu durum okuduğunu anlama becerilerini geliştirememelerine sebep olabilir. Okuma becerisini etkileyen faktörlerden biri de çevresel faktörlerdir. Çocuğun okumaya ilgisi, duygusal gelişimi, sosyal gelişimi içinde bulunduğu çevrenin ekonomik ve sosyal imkânları ile ilişkilidir (Razon,1982). Çocuğun dil kazanımları okuduğunu anlama sürecinde etkilidir. Çözümlediği kelimeler aracılığıyla okuduğu metin ile kendi ön bilgileri ve yaşantılarıyla bağ kurması gerekmektedir. İçinde bulunduğu ortamın sosyo- kültürel yapısı, yaşadığı çevreden edindiği bilgiler ve uğraşları okuduğunu anlama becerisine etki eder (Şengül ve Yalçın, 2004). Yapılan bazı araştırmalar (Ahioglu, 2006; Sabak Kaldan, 2007; Çiftçi, 2007; Baştuğ, 2012 akt. Ağaçkiran, 2016) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirememeleri düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olmalarından kaynaklanabilir. Özellikle ilkökul döneminde çocukların okuma alışkanlıkları kazanmalarında ailelerinden destek görmeleri okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine etki edebilir. Bunun yanı sıra çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine göre seçilmiş okuma materyallerinin zenginliği de anlama becerilerinin gelişimini

etkileyebilir. Bu bakımdan ailelerin çocuklarının gelişimlerini destekleyici okuma materyallerine sahip olmalarına katkıda bulunmaları gerekmektedir.

Araştırmamızda, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını *gerekli görme* düzeylerinin, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği” ve “öğrenme süreci desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda kadınların lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. “Değerlendirme desteği” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını gerekli görme düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Oğuz (2013), Özkal ve Demirkol (2014) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Fakat Ekinci (2016), Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017), Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014), Yorulmaz ve Çokçalışkan (2015), Uşun ve Yakar ve Kahya (2016), Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir. Ancak çelişen araştırmaların bulgularında cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık bulunmasa da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını daha fazla gerekli gördüğü ve sergilediği görülmüştür. Öğretmenleri kontrol odaklı öğretmen davranışlarına yönelten nedenlerin en başında kültürel etmenlerin geldiği söylenebilir. Öğretmenin sınıf içindeki yüksek kontrolü, batı ülkelerinde bile hem okul hem de çevre tarafından olumlu olarak algılanır. Kontrol odaklı öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler tarafından daha yeterli olarak algılandığı için bu algının farkında olan öğretmenler kişisel özelliklerinden dolayı öğrenen özerkliği desteklememektedirler (Cai, Reeve ve Robinson, 2002). Reeve’ nin (2009) ve Cai ve diğerlerinin (2002) görüşlerinden yola çıkarak erkek sınıf öğretmenleri, kişisel özelliklerinden veya ebeveynlerin ve yöneticilerin kontrol odaklı öğretmenlerin daha yeterli olduğuna olan inanışlarından dolayı kadın sınıf öğretmenlerine göre daha otoriter ve kontrol edici davranışlar sergiliyor olabilir. Bu durumun erkek sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği davranışlarını daha az sergilemelerine neden olacağı düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını *gerekli görme* düzeylerinin kıdeme göre, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gerekliliği toplam puanı”nda anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemesinden dolayı gerek kıdemi az olan öğretmenlerin gerekse kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ancak Durmuşçelebi ve Çetinkaya’nın (2018) araştırmasında, öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını *sergileme düzeylerinin* kıdeme göre, ölçeğin “duygu ve düşünce desteği”, “öğrenme süreci desteği”, “değerlendirme desteği” alt boyutlarında ve “öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının sergilenmesi toplam puanı”nda anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Mesleki kıdem arttıkça öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri de artmaktadır. Özkal ve Demirkol (2014), Yorulmaz ve Çokçalışkan (2015), Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Ekinci (2016), Güvenç (2011), Yılmaz ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir. Ancak Yılmaz ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını gerekli bulmada kıdemi az olan öğretmenlerin, öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını sergileme düzeyinde kıdemi fazla olan öğretmenlerin puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Alkın Şahin, Tunca ve Oğuz (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir. Mesleki deneyimin öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinden daha fazla özerklik desteği sağladıkları düşünülebilir. Kendisini daha yeterli hisseden öğretmenler öğrencilerinin özerkliği daha fazla desteklemektedir (Bandura, 1997; Leroy, Bressoux, Sarrazin ve Trouilloud, 2007, akt. Güvenç, 2011). Araştırmadan elde edilen bu sonuç doğrultusunda kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları süreden dolayı daha tecrübeli olmaları mesleki özgüvenleri, mesleki öz yeterlik algılarının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Bu yüzden kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin, kıdemi az olan sınıf öğretmenlerine göre özerklik desteği sağlamada daha yeterli oldukları söylenebilir. Ama mesleki deneyimsizlik sorun olabilmektedir. Reeve (2009) öğretmenlerin, sınıftaki kontrolü kaybetme korkusundan dolayı öğrenen

özerkliğini desteklemekten kaçındıklarını belirtmektedir. Kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine hâkim olmak amacıyla daha kontrollü davranışlar sergiledikleri düşünülebilir. Kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin özerk öğrenenler yetiştirmede ve öğrenenlere özerklik desteğini sağlama konusundaki bilgi ve tecrübeleri, öğrenme ortamında uyguladıkları strateji yöntem ve teknikleri de yetersiz olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenen özerkliğini desteklemede yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumun, okulun imkanları ve veli okul işbirliği nedeniyle gerçekleştiği düşünülebilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme düzeylerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmediği görülmektedir. Ancak sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sosyo-ekonomik düzeyi orta veya yüksek olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha az sergiledikleri söylenebilir. Güneş'e (2012) göre, bazı öğretmenler öğrencilerin hiçbir şey bilmediğini, öğrenme sorumluluğunu alamayacaklarını, onlara öncelikle bilgi aktarılması gerektiğini düşünerek öğrencileri aktif katılım, iş birliği ve sorumluluk gerektiren etkinliklere yönlendirmemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, akademik başarılarının, öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonlarının yetersiz olduğu görüşünde olabilirler. Bu düşünceleri öğrenenlere, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme becerisini kazandırmalarına engel olabilir. Bu okullardaki öğrencilerin içinde buldukları çevrenin şartları, velilerinin eğitim durumları da sınıf öğretmenlerinin özerklik desteğini sergileme davranışlarını etkilemiş olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre değiştiği görülmektedir. 1. sınıflı okutan sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde 2., 3. ve 4. sınıflı okutan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar sergiledikleri söylenebilir. 1. sınıflı okutan sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde; öğrenenleri sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini kendi kendilerine kullanmaya teşvik ederek, öğrenenlerin öğrenmelerini desteklemek için annelerinden, babalarından veya başka kişilerden yardım almalarını sağlayarak, öğrenenlerin sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar yapmalarını destekleyerek, öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrenenlerin aileleriyle işbirliği yaparak, öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım ederek özerklik destekleyici davranışlar sergiledikleri düşünülebilir. Ayrıca ülkemizde 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan 4+4+4 eğitim sisteminden dolayı 1. sınıfa giden öğrencilerin yaşlarının küçük olması, ilgi ve ihtiyaçlarının öğrenme ortamını ve öğrenme sürecini şekillendirmesi sınıf öğretmenlerinin onların özerk öğrenmelerini desteklemelerini sağlamış olabilir. Öğrenenlerin başarılı olmaları için okula başladıkları günden itibaren okula ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirerek güdülenmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü özerklik desteği, öğrencilerin güdülenmelerini, akademik başarılarını olumlu yönde etkiler. 1. sınıflı okutan sınıf öğretmenleri öğrencilerini bu farkındalıkla desteklemiş olabilir. Sonuç olarak, ilkökul öğrencilerinin zihinsel imaj gelişimlerini sağlamak, okuduğunu anlama becerileri kazanmalarına yardımcı olmak ve öğrenen özerkliğini desteklemek bağlamında sınıf öğretmenlerinin çok yönlü mesleki yetkinliklere sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu öneriler getirilmiştir:

- Türkçe derslerinde dijital ortamda etkileşimli uygulamaların yapılabileceği görsel uyarılarla zenginleştirilmiş metinlerle de okuduğunu anlama çalışmaları yapılabilir. Ayrıca sanal gerçeklik uygulamaları ile zengin bir öğrenme ortamı sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarına ilişkin görüşleri nitel ve deneysel çalışmalarla derinlemesine incelenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarını sergileme yeterliliklerini arttırmak amacıyla üniversitelerle işbirliği yapılarak projeler ve workshoplar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaçkırın Katırcı, Z. (2016) *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep. Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, 8.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178. Erişim adresi <http://www.ressjournal.com/Makaleler/19902706011%20Senar%20Alk%C4%B1n%20C5%9Eahin.pdf>
- Alvermann, D., Swafford, J., & Montero, M.K. (2004). *Content area literacy instruction for the elementary grades*. Boston: Pearson Education.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl?, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74. Erişim adresi http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi8pdf/aydogdu_cihan.pdf
- Brooker, H.G. (2013). *The effects of visual imagery and keyword cues on third-grade readers' memory, comprehension, and vocabulary knowledge*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Clemson University, School of Education: South Carolina, USA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, Y., Reeve, J., & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 372-380. doi:10.1037//0022-0663.94.2.372
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayın.
- Çalışkan, M. (2016). Öğrenme sürecine etkin katılma: Öğrenme stratejileri ve yürütücü biliş. M. Yavuz (Ed.), *Yeni Nesil Okul-Araştıran Okul içinde* (s. 37-76). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/16607>
- Duffy, G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills and strategies* (2nd ed.). New York, New York: Guilford.
- Durmuşçelebi, M. ve Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 330-348. doi: 10.26466/opus.356879
- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (19), 1-16. Erişim adresi http://mjer.penpublishing.net/files/10/manuscript/manuscript_301/mjer-301-manuscript-170055.pdf
- Fisher, R. W. (2007). *The effect of guided mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Widener University, Pennsylvania.
- Gambrell, L. B. & Bales, R. J. (1986). Mental imagery and the comprehension- monitoring performance of fourth-and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 454-464.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 3-21. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/43596>
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/108211>

- Holec, H. (1991). *Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement a l'apprentissage. Education Permanente, 107-199.*
- Jenkins, M. H. (2009). *The effects of using mental imagery as a comprehension strategy for middle school students reading science expository texts.* Doctoral dissertation, University of Maryland: Collage Park.
- Kaplan, A. (2016). *Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisi,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.
- Keskin, H. K., Ay, Ş. ve Akıllı, M. (2016). Zihinsel imajları resmetmenin okuduğunu anlamaya etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turic, 11(3), 1475-1484.* <https://www.researchgate.net/publication/301343617>
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kocaarslan, M., Akyol, H. ve Güneş, F. (2017). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education), 32(1), 63-80.* doi: 10.16986/HUJE.2016016670
- Macomber, C. B. (2001). *The use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students.* (Order No. 3004915). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (252098453). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/252098453?accountid=15340>
- Oakhill, J. ve Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading, 14(2), 106-115.*
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4), 2177-2194.* doi: 10.12738/estp.2013.4.1870
- Oğuz, A. (2013). Teacher's views about supporting learner autonomy. *International Journal of Human Sciences, 10(1), 1273-1297.*
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1(1), 37-78.* Erişim adresi <http://journals.firat.edu.tr/index.php/turk-jes/article/view/11/11>
- Özkal, N. ve Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences, 9(3), 293-310.* Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185363>
- Özmentar, M. F., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y., & Keser, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2) 1-23.*
- Pressley, M. (1976). Mental imagery helps eight-year olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology, 68 (3), 355-359.*
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim, 7(39), 1300-1337.* Erişim adresi https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Razon%2C+N.+%281982%29.+Okuma+g%C3%BC%C3%A7l%C3%BCkleri.+E%C4%9Fitim+ve+Bilim%2C+7%2839%29%2C+1300-1337.&btnG=
- Reeve, J. (2009). *Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. Educational Psychologist, 44(3), 159-175.* doi: 10.1080/00461520903028990
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research, 94(1), 55-64.*
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma,* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheveland, D.E. (1992). Development of the Sheveland Vividness of Imagery Questionnaire in Grades 3-6. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference San Antonio, TX, December 2-5,1992. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352634.pdf>

- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164 (4), 36-58.
- Uşun, S., Yakar, A. ve Kahya, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul brans öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(5), 72-81. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/314356>
- Yılmaz, K., Oğuz, A., Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675. doi: 10.16986/HUJE.2016016394
- Yorulmaz, A. ve Cokçalışkan, H. (2015, Mayıs). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 666-676. ISBN - 978-605-60682-7-0

EXTENDED ABSTRACT

Learning begins with the occurrence of some changes in the mental process of the individual. Cognitive learning is achieved by gaining mental vividness of many concrete and abstract concepts in a child's life. Mental imagery formation that starts with the preschool period turns into a concrete achievement by means of reading and writing activities conducted at primary school level. During the primary school education, teachers support their students' mental imagery development by providing appropriate learning conditions and guidance about how they should learn. In this connection, the purpose of the current study is to examine the effects of mental imagery formation teaching on the mental imagery vividness of primary school 3rd grade students and to determine the extent to which class teachers deem displaying learner autonomy supporting behaviours necessary and the extent to which they display these behaviours. The study employed the quasi experimental pretest-posttest design with matched control and experimental groups. The survey model was used to elicit the class teachers' opinions. The participants of the current study are 41 third grade students and 504 class teachers. In the collection of the data, the "Sheveland Mental Imagery Vividness Scale", "Learner Autonomy Supporting Scale", "Narrative Text Comprehension Test" and "Personal Information Form" were used. In the analysis of the collected data, SPSS 22.0 program package was used and it was tested whether the data distributed normally and frequencies, arithmetic means, standard deviations, t-test and one-way variance analysis were used. As a result of the analysis of the data, no significant difference was found between the pretest and posttest scores taken by the 3rd grade students from the Mental Imagery Vividness Test and Narrative Text Comprehension Test. The class teachers' levels of deeming displaying learner autonomy supporting behaviours necessary were found to be varying significantly depending on gender in the sub-dimensions of "emotional and intellectual support", "learning process support" and in the whole scale in favour of the female teachers and their levels of displaying learner autonomy supporting behaviours were found to be varying significantly depending on gender in all the sub-dimensions and in the whole scale in favour of the female teachers. The teachers' levels of deeming displaying learner autonomy supporting behaviours necessary were found to be not varying significantly depending on gender in the sub-dimension of "evaluation support". The class teachers' levels of deeming displaying learner autonomy supporting behaviours necessary were found to be not varying significantly depending on professional seniority and the socio-economic level of the school where the teacher is working in all the sub-dimensions and in the whole scale. The class teachers' levels of displaying learner autonomy supporting behaviours were found to be varying significantly depending on professional seniority in the sub-dimension of "emotional and intellectual support" and in the whole scale in favour of the teachers having 21 years and more of professional experience and in the sub-dimensions of "learning process support" and "evaluation support" in favour of the teachers having 16-20 years and 21 years and more of professional experience. The class teachers' levels of displaying learner autonomy supporting behaviours were found to be varying significantly depending on the socio-economic level of the school where they are working in all the sub-dimensions of the scale and in the whole scale in favour of the teachers working in schools having medium or high socio-economic level. The class teachers' levels of deeming displaying learner autonomy supporting behaviours and displaying these behaviours were found to be varying significantly depending on the grade level they are teaching in the

sub-dimension of “learning process support” in favour of the teachers teaching 1st graders. The class teachers’ levels of displaying learner autonomy supporting behaviours were found to be varying significantly depending on the grade level they are teaching in the whole scale in favour of the teachers teaching 1st graders. The class teachers’ levels of deeming displaying learner autonomy supporting behaviours necessary were found to be not varying significantly depending on the grade level they are teaching in the sub-dimensions of “emotional and intellectual support” and “evaluation support” and in the whole scale and their levels of displaying learner autonomy supporting behaviours were found to be not varying significantly depending on the grade level they are teaching in the sub-dimensions of “emotional and intellectual support” and “evaluation support”. The class teachers’ levels of deeming displaying learner autonomy supporting behaviours necessary and their levels of displaying learner autonomy supporting behaviours were found to have similarities and differences in terms of gender, professional seniority, the socio-economic level of the school where they are working and the grade level they are teaching in the sub-dimensions of the scale. In light of the findings of the current study, the following suggestions can be made: 1- In Turkish lessons, reading comprehension studies where texts enriched with visual stimuli are used and interactive applications can be made in the digital environment can be conducted. Moreover, enhanced learning environments can be provided through virtual reality applications. 2- The opinions of class teachers about their autonomy supporting behaviours can be investigated in-depth through qualitative and experimental studies. 3- Projects and workshops can be organized in cooperation with universities to improve pre-service class teachers’ competence of displaying autonomy supporting behaviours.